

Cornelia Rosebrock (Hrsg.)

Lesen im Medienzeitalter

Biographische und historische Aspekte
literarischer Sozialisation

Juventa Verlag
Weinheim und München 1995

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Lesen im Medienzeitalter : biographische und historische
Aspekte literarischer Sozialisation / Cornelia Rosebrock
(Hrsg.). - Weinheim ; München : Juventa Verl., 1995

ISBN 3-7799-1027-6

NE: Rosebrock, Cornelia [Hrsg.]

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 1995 Juventa Verlag Weinheim und München
Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 63654 Büdingen
Umschlagabbildung: Jacques de Gheyn II, Frau und Kind an einem
Tisch. Berlin, Kupferstichkabinett
Printed in Germany

ISBN 3-7799-1027-6

Kaspar H. Spinner

Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind

Auf die Frage, in welchem Maße Kinder dichterische Texte verstehen können, werden sehr unterschiedliche Antworten gegeben. Mindestens seit der Romantik kennen wir die Vorstellung, daß das Kind einen unmittelbaren Sinn für das Poetische habe, weil die Kraft der Phantasie bei ihm noch nicht durch den Verstand verdrängt sei, ja, weil es selbst noch in einer poetischen Welt lebe und das Wirkliche und das Wunderbare für es noch nicht getrennt seien; in seinen Spielen sei es in gewisser Weise selbst ein Künstler und Dichter. Als „poetisches Lebensalter“ hat Albert Ludwig Grimm die Kindheit bezeichnet (zit. nach Richter 1987, S.248).

Aber es gibt auch die andere Auffassung, nämlich, daß dem Kind der eigentliche Sinn für das Ästhetische, für die spezifische Ausdrucksweise von Literatur noch verschlossen sei. Es habe keinen Sinn für die künstlerische Form, für den Stil von literarischen Texten, es achte nur auf den Inhalt, wolle nur Spaß und Spannung; es verstehe Metaphern und parabolische Bedeutung nicht, sondern nehme alles wörtlich und fasse den fiktionalen Text somit wie einen Sachtext auf.

Welche Auffassung ist zutreffend? Können wir davon ausgehen, daß Kinder einen selbstverständlichen Zugang zum Literarischen haben, oder entwickelt sich das Verständnis erst im Verlauf des Heranwachsens, unterstützt durch unsere Unterweisung? Ich möchte im folgenden zeigen, daß beide Auffassungen eine gewisse Berechtigung haben, aber keine ganz zu-

treffend ist. Es gibt Unterschiede im literarischen Verstehen zwischen Erwachsenen und Kindern, es gibt eine Entwicklung, aber diese ist nicht einfach eine Kompetenzsteigerung.

Um dies deutlich zu machen, argumentiere ich exemplarisch mit Kinderäußerungen, und zwar zuerst mit Gesprächen über Gedichte, dann mit Interviewantworten zu erzählenden Kinderbüchern und schließlich mit Gedichten, die Kinder selbst geschrieben haben. Abschließend charakterisiere ich dann knapp zusammenfassend die grundlegenden Entwicklungslinien.

1. Äußerungen zu Gedichten

Ich beginne mit Rezeptionsäußerungen zu einem Gedicht, an dessen Eignung für Kinder ich selber zuerst zweifelte, als es ein Lehrer in einer Unterrichtsstunde besprach. Inzwischen habe ich meine Meinung geändert, und zwar insbesondere durch Ute Andresen (vgl. Andresen 1993), die mit Kindern Gespräche über Gedichte geführt und aufgezeichnet hat.

Zunächst zum Text. Es handelt sich um das Gedicht „Zum Einschlafen zu sagen“ von Rainer Maria Rilke:

*Ich möchte jemanden einsingen,
bei jemandem sitzen und sein.
Ich möchte dich wiegen und kleinsingen
und begleiten schlafaus und schlafein.
Ich möchte der Einzige sein im Haus,
der wüßte: die Nacht war kalt.
Ich möchte horchen herein und hinaus
in dich, in die Welt, in den Wald.
Die Uhren rufen sich schlagend an,
und man sieht der Zeit auf den Grund.
Und unten geht noch ein fremder Mann
und stört einen fremden Hund.
Dahinter wird Stille. Ich habe groß
die Augen auf dich gelegt;
und sie halten dich sanft und lassen dich los,
wenn ein Ding sich im Dunkel bewegt.*

Das Gedicht ist an mehreren Stellen nicht ganz einfach zu verstehen, und es ist auch nicht aus der Perspektive eines Kindes geschrieben. Deshalb erschien mir das Gedicht zunächst doch eher für Erwachsene geeignet. Aber Kinder finden trotz der Schwierigkeiten einen unmittelbaren Zugang zum Text. Ich zitiere einen Ausschnitt aus einem Gespräch, das Ute Andresen mit Kindern geführt hat (Andresen 1993, S. 176):

Marie: Das find' ich so schön, das Gedicht.

Jan: Da kann man gut drauf schlafen.

Kirja: Schön gemütlich.

Marie: Da denkt man immer, daß man wirklich beschützt ist irgendwie.

Jan: Das stimmt.

Ute Andresen: Wer beschützt einen denn dann?

Sandra: Der Gedanke.

Kirja: Das ist so geschrieben von diesem Rainer Maria Rilke, daß man sich richtig reinfühlen kann, so Art reinlegen in das Gedicht.

Wir Erwachsenen würden kaum in dieser Weise über das Gedicht sprechen; unsere Ausdrucksweise wäre distanzierender. Die Kinder nehmen das Gedicht sozusagen mit ihrem ganzen Körper auf, „sich reinlegen in das Gedicht“ ist der Ausdruck, mit dem Kirja ihr Verständnis kennzeichnet. Das ist ein sehr konkreter Zugang zum Gedicht, aber konkret nicht in dem Sinne, wie wir Erwachsenen das Konkrete und Wörtliche dem Abstrakten gegenüberstellen. In ein Gedicht reinlegen kann man sich nicht wirklich, das kann man nur in einem imaginären Raum. Als Erwachsene würden wir vielleicht sagen, dieses „sich reinlegen“ sei metaphorisch zu verstehen, aber gerade damit werden wir dem kindlichen Verständnis nicht gerecht. Das Kind nimmt die imaginäre Welt als gegeben hin. Es übersetzt nicht die Fiktion in eine wirklichkeitsbezogene Aussage, es abstrahiert nicht von der dichterischen Bildlichkeit, im Gegenteil, es baut sie in seinem Verstehen weiter aus; es entschlüsselt nicht Metaphern und sucht nicht nach übertragene Bedeutungen, wie wir das immer wieder tun. Für uns treten Schein und Sein, Fiktion und Wirklichkeit, Zeichen und Bedeutung auseinander (vgl. Kreft 1986), wir übersetzen ständig von einem Bereich in den anderen und sehen gerade

darin den Ausdruck literarischer Kompetenz. Das Kind kann solche Übertragungen nicht vornehmen, und es sieht auch keinen Anlaß dafür, weil es im imaginären Raum, in dem sich sein Verstehen bewegt, diese Trennungen nicht gibt.

Wie aber gehen die Kinder mit denjenigen Stellen im Gedicht um, die für das Verständnis schwierig sind und eines Nachdenkens bedürfen? Im aufgezeichneten Gespräch nennen die Kinder selbst eine solche Stelle, nämlich die beiden Verse

*Die Uhren rufen sich schlagend an,
und man sieht der Zeit auf den Grund.*

Dazu geben sie folgende Erläuterung (Andresen 1993, S.179):

Marie: Wenn alle Uhren läuten, dann treffen sie sich halt irgendwo, die Klänge treffen sich. Dann weiß man halt, wieviel Uhr es ist, und dann sieht man der Zeit auf den Grund.

Jan: Ich stelle mir vor, daß so ein Klang weitergeht zur nächsten Uhr und den Klang dann mitnimmt.

Kirja: Man hört ja bloß, man sieht ja nicht. Außer, man ist in der Kirche drin.

Marie: Wenn man auf den Grund sieht, heißt das doch, daß man alles sieht. Also, bis auf den Grund.

Die Kinder bemühen sich, wie man hier sieht, durchaus um ein genaues Verständnis. Ihr Verstehen hat die Struktur des konkreten Denkens im Sinne der Kognitionspsychologie; das wird in Ausdrücken deutlich wie „Ich stelle mir vor, daß so ein Klang weitergeht zur nächsten Uhr und den Klang dann mitnimmt“. Das ist, um mit Piaget zu sprechen, eine konkrete Denkopoperation. Auf uns wirkt die Ausdrucksweise wiederum metaphorisch, aber auch hier ist es richtiger zu sagen, daß die Kinder durchaus konkret denken, allerdings innerhalb einer Vorstellungswelt, die noch nicht vom Diktat des erwachsenen Realitätsbewußtseins beherrscht ist. Sie metaphorisieren nicht, sie imaginieren. Deshalb wirken ihre Erklärungen auf uns fast poetisch.

Man darf somit sagen, daß die Kinder einen ausgesprochenen Sinn für die imaginäre Welt des Poetischen haben und daß, im Vergleich zu manch' abstrahierender Deutung Erwachsener,

ihr Verstehen näher an das heranzuführt, was dichterische Ausdrucksweise bewirken will: Daß sich unsere Vorstellungskraft entfaltet. Man könnte es auch so ausdrücken: Während Erwachsene beim literarischen Verstehen immer wieder von den Bildern weg wollen, hin zu einem tieferen Sinn oder einer Intention des Autors oder einer verdeckten Aussage, lassen Kinder sich auf die Bilder ein und bringen sie in der Imagination zur Entfaltung. Das kindliche Verstehen ist eindimensionaler in bezug auf verschiedene Bedeutungsebenen, aber es ist von gefüllter Intensität. Beides ist Teil der literarischen Kompetenz.

An einem Ausschnitt aus dem Gespräch über ein anderes Gedicht möchte ich das Ausgeführte noch einmal belegen und verstärken. Es geht um ein Gedicht von Wilhelm Lehmann mit dem Titel „Im Winter zu singen“ (Andresen 1993, S.81):

*Die Jäger spannen die Tellereisen,
Die Füchse entwischen.
Der Südost nietet die letzte Spalte
Über Aalen und Fischen.*

*Aus Lappland flogen die roten Drosseln,
Ihre Stimme fällt weich wie Schnee.
Kein Messer schneidet den Schlaf der Erde,
Auch der Maulwurf tut ihr nicht weh.*

*In weiser Ohnmacht werden die Larven
Für andere Zeiten bewahrt.
Den trächtigen Schafen wächst das Euter,
Den Ziegenböckchen der Bart.*

Auf die Frage, wovon das Gedicht erzähle, antworten die Kinder (Andresen 1993, S.82):

Christian: Von Stille. Vor allem von Schlaf. Von Lebewesen, die schlafen wollen. Da ist nichts Beunruhigendes drin oder Lautes, sondern alles ganz, ganz ruhig.

Theodor: Nur am Anfang, da ist es halt bißchen wild, wie dann die bösen Menschen kommen und dann die Falle stellen und dann wie die

Füchse vor Angst fliehen. Irgendwie stell' ich mir da so eine Musik vor, eine wilde Musik.

Christian: Der Schnee fällt. Und mittendrin, da zerreißt das Bild, das ruhige, und die Jäger kommen und stellen die Tellereisen auf und spannen sie und warten, bis die Füchse kommen. Dann wird es wieder ruhig, ganz ruhig, und dann plötzlich – bumm, bumm – kommen die Füchse und wittern das und laufen dran vorbei. Und dann wird es wieder ganz still, weil die Füchse weggelaufen sind.

Bei diesen Äußerungen fällt besonders auf, wie sich die Kinder den Inhalt als ein Geschehen vorstellen und wie darin zugleich Visuelles und Klangliches eine Rolle spielt. Man könnte von synästhetischem Erleben sprechen: Der handlungsmäßige Inhalt ist für die Kinder zugleich Klang und Bild. Wir Erwachsenen würden das gleiche wahrscheinlich im Modus der Uneigentlichkeit ausdrücken, also z. B. sagen: Es ist wie ein Bild, das zerreißt, und nicht: „da zerreißt das Bild“.

Wenn man literarische Kompetenz nur im Entschlüsseln von Metaphorik, Parabolik, Symbolik und anderer Formen der uneigentlichen Redeweise sieht, dann muß man sie bei den Kindern als wenig entwickelt betrachten. Aber wenn man die Intensität der Imagination als weiteres und wesentliches Kriterium des literarischen Verstehens sieht, dann kommt auch Kindern literarische Kompetenz zu.

2. Äußerungen zu erzählenden Texten

Die Beobachtungen zum kindlichen Verständnis von Gedichten sollen nun mit Beobachtungen zum Verstehen erzählender Texte ergänzt werden. Ich wähle als Bezugstext den „Kinderroman“ „Ben liebt Anna“ von Peter Härtling, und zwar die Stelle ziemlich am Anfang des Buches, wo Ben im Schulhof beim Klingeln auf Anna wartet, nachdem er sie in der Pause mit einem Ball getroffen hat. Bei Härtling lautet die Stelle so:

„Bernhard rannte mit den andern fort. Die Pause war zu Ende.

Ben schlenderte hinterher, ging aber nicht ins Klassenzimmer. Er wollte doch auf Anna warten. Sie kam nicht. Er lief zurück auf den Hof. Sie stand noch immer unterm Kastanienbaum. Er wollte rufen: Anna! Aber das wäre zuviel gewesen. Sie könnte denken, er wollte sich an sie ranmachen.

Es tat ihm leid, daß er geworfen hatte. Sonst nichts.

Anna, sagte er dann doch so laut, daß sie es hören mußte.

Sie blieb mit dem Rücken zu ihm stehen, rührte sich nicht. Wenn die nicht will, dachte er sich. Selber schuld. Da guckte sie zu ihm hin. Auf ihren Backen waren Streifen von Dreck. Sie hatte sich mit den Händen die Tränen weggewischt. Ihre Augen wirkten noch trauriger als sonst. Mannomann, solche Augen! Sie ging die paar Schritte auf ihn zu. Die Hände hielt sie vor dem Bauch gefaltet, als wollte sie gleich losbeten.

Ben sagte: Tschuldigung.

Anna sagte: So schlimm war's nicht.

Aber du hast geheult.

Weil ihr alle mich nicht mögt.

Ich mag dich aber, sagte er. Das hatte er gar nicht sagen wollen.“ (Härtling 1979, S.15)

Wie Kinder eine solche Textstelle verstehen, zeige ich an der mündlichen Nacherzählung einer Schülerin. Die Lehrerin hatte bei der Behandlung des Buches in einem dritten Schuljahr die Szene vorgelesen. Rosi erzählt daraufhin die Stelle mit den folgenden Worten nach (Höppner 1984, S.103):

Dann gingen die anderen Kinder alle in die Klasse. Und Ben, der ging ganz langsam. Ging aber nicht in die Klasse, wollte warten auf Anna. Aber Anna kam nicht. Dann ging er wieder auf den Hof. Und er kam zu ihr und sagte dann: „Entschuldigung!“ Dann sagte die Anna: „Ach, das macht nichts.“ Danach sagte der Ben: „Du hast aber geweint.“ „Ja, weil keiner mich gern hat.“ Da sagte er auf einmal: „Ich!“

Wenn man diese Wiedergabe mit dem Text von Härtling vergleicht, dann fällt auf, daß die Gedanken von Ben weggelassen sind. Rosi gibt fast nur äußeres Geschehen wieder. Man könnte angesichts dieses Fehlens der Innenperspektive meinen, Rosi sei eine wesentliche Dimension des Literarischen verschlossen; Aussagen über innere Prozesse charakterisieren ja die erzählende Literatur, man denke nur an literarische Ausdrucksmittel wie innerer Monolog oder erlebte Rede. Aber man spürt bei der Nacherzählung von Rosi, daß die innere Dramatik der Szene völlig präsent ist, trotz der Beschränkung aufs Äußere. Dieses wird nicht nur als äußeres Bild angeschaut, sondern lebendig vorgestellt und miterlebt. Das zeigt m.E. der Schluß von Rosis Äußerung im Vergleich zum Originaltext. Bei Härtling heißt es: „Ich mag dich aber, sagte er. Das hatte er gar nicht sagen wollen.“ Rosi erzählt: „Da sagte er auf einmal : ‚Ich!‘“ Härtlings Aussage über das, was im Inneren von Ben vor sich geht, also die Aussage „Das hatte er gar nicht sagen wollen“, ist bei Rosi in den handlungsbezogenen Ausdruck „auf einmal“ umgesetzt. In diesem „auf einmal“ ist die psychische Dynamik enthalten. Und mit der Reduktion von Bens Äußerung auf das bloße Wort „Ich!“ nimmt Rosi eine Zuspitzung vor, die die kleine Szene zu einem kulminierenden Abschluß bringt. Man darf also aus der Tatsache, daß Kinder in der literarischen Rezeption auf Äußeres Bezug nehmen, nicht schließen, daß nur das äußere Handlungsgeschehen für sie wichtig sei. Man müßte eher formulieren, daß für Kinder Äußeres und Inneres noch weniger getrennt sind als für uns Erwachsene.

Das bedeutet nun allerdings auch, daß die Kinder das psychische Geschehen stärker als einen einheitlichen Zustand oder als lineare (eben der Handlung folgende) Entwicklung verstehen und weniger das Ineinander und Nebeneinander verschiedener innerer Regungen nachvollziehen. Das zeigt sich an den zitierten Sätzen ebenfalls sehr deutlich: Rosi macht das Geschehen eindeutig, wo Härtling das widersprüchliche Nebeneinander verschiedener innerer Regungen zum Thema macht. So wird aus Härtlings „Ich mag dich aber, sagte er. Das hatte er gar nicht sagen wollen“ bei Rosi „Da sagte er auf einmal: ‚Ich!‘“

Ich ergänze diese Hinweise zur erzählenden Literatur mit einigen Beobachtungen zu Astrid Lindgrens „Brüder Löwenherz“, einem der umstrittensten Kinderbücher – Lieblingsbuch vieler Heranwachsender, in Rezensionen und Forschung jedoch kontrovers diskutiert. Gundel Mattenklott spricht kritisch von einem „todessüchtigen“ Buch, das so konsequent wie kein anderes den Tod in den Mittelpunkt stelle (Mattenklott 1989, S.247 und 250). Interessant ist nun aber, daß Kinder den Tod nicht als Hauptthema des Buches sehen. Auf die Frage, was ihnen an der Geschichte gefallen habe, sagen zehnjährige Kinder (in Einzelinterviews, Flamm 1994, S.A2, A8, A20):

„Daß das Land dann frei war.“

„Daß der Junge die ganze Stadt halt gerettet hat und so. Im Heckenrosental.“

„Wie das Haus gebrannt hat, wo der Jonathan seinen Bruder gerettet hat.“

Zum umstrittenen Schluß des Buches, also zum Sprung der beiden Brüder in den Abgrund, sagt das Kind, von dem auch die zuletzt genannte Äußerung stammt (Flamm 1994, S.A23):

„Ich finde das wirklich gut, weil am Anfang hat der Jonathan seinen Bruder gerettet und am Schluß rettet der Krümel seinen Bruder. Das ist toll.“

Und nach dem ausdrücklichen Hinweis der Befragerin, im Buch gehe es unter anderem um das Sterben und den Tod, antwortet das Kind auf die Frage, ob es dies auch so sehe (Flamm 1994, A24):

„Nein“.

Wichtiger sei ihm,

„wie der Jonathan die Menschen da im Heckenrosental befreit hat. Für mich geht es nicht um den Tod.“

Das Buch von Astrid Lindgren ist beides, ein Buch über den Tod und ein Buch über Rettung und Befreiung (Gerhard Haas hat in einem Artikel diese unterschiedlichen Schichten sehr klar herausgearbeitet, vgl. Haas 1987). Die Erwachsenen be-

tonen in der Regel stärker das problemorientierte Thema, den Tod (das zeigen z. B. Rezensionen und Forschungsliteratur ganz deutlich), die Kinder dagegen das handlungsorientierte Thema, nämlich Rettung und Befreiung. Aber auch hier muß man gleich hinzufügen, daß das Interesse der Kinder für die Handlung natürlich immer auch inneres Geschehen, das die Handlung begleitet, mit einschließt: Rettung und Befreiung ist nicht nur Rettung aus äußerer Not, sondern auch Befreiung von Furcht. Und im Hinweis des Kindes, daß am Anfang Jonathan seinen Bruder und am Schluß Krümel Jonathan gerettet habe, ist ein Grundmuster erwünschter persönlicher und sozialer Identität, wie sie sich Kinder wünschen, zum Ausdruck gebracht: Jeder ist Retter und Geretteter zugleich.

3. Gedichte von Kindern

Als dritten Zugang zur Beobachtung literarischer Kompetenz von Kindern wähle ich Gedichte von Kindern. Dabei zeige ich auch die Entwicklung über das Kindesalter hinaus zum Jugendalter auf.

Das erste Gedicht stammt von einem neunjährigen Kind (Steinbrinker 1978, S.138).

Mütze und Pfütze

Ich war einmal ne Mütze

die lag in einer Pfütze.

Da holte mich nen Junge raus

und brachte mich zu sich nach Haus

und setzte mich auf.

Jetzt war ich zu Haus.

Wir finden in diesem Gedicht Charakteristika wieder, die uns schon in den Gesprächsausschnitten begegnet sind: Das Gedicht ist handlungsbezogen, und es spielt sich in einer imaginierten Wirklichkeit ab (das Ich als Mütze). Das äußere Geschehen ist zugleich inneres Geschehen: Das Gedicht handelt vom Weggeworfensein und Aufgehobenwerden, es geht um Trennung und Entwertung auf der einen, um Heimfinden und Angenommenwerden auf der anderen Seite. Das Sich-zu-

Hause-Fühlen, womit das Gedicht endet, ist ein Grundmotiv in literarischen Texten von Kindern, wobei das Zuhause das elterliche Zuhause sein kann, aber ebenso ein eigenes Zuhause, in dem Sinne, wie sich Kinder z. B. eine Hütte bauen oder eine Ecke in ihrem Zimmer als eigenes Heim imaginieren. In diesem Zuhause-sein drückt sich eine typische Form der kindlichen Selbstvergewisserung aus: Die Identität ist sozusagen räumlich verbürgt.

Das zweite Gedicht, von einem Kind aus dem vierten Schuljahr verfaßt, ist nicht optimistisch wie das erste, aber es zeigt doch ähnliche Grundzüge, insbesondere die narrative Struktur. Man kann hier eine Auswirkung des schulischen Musters der Erlebniserzählung vermuten (Baehr 1977, S.321):

*Es ist ein schöner Tag,
ich lieg' vergnügt im Bad.
Die Sonne scheint so heiß,
ich sehne mich nach Eis.
Doch da merke ich, oh Schreck!
Mein ganzes Geld ist weg.
Ich suche es sehr,
doch ich finde es nicht mehr.
Mit meiner Badelust ist es aus,
und ich gehe langsam und traurig nach Haus.*

Dieses Gedicht ist realistischer als das erste. Das ist nicht untypisch für das Alter – im 4.Schuljahr kann man bei Kindern immer wieder einen ausgeprägten Realismus in der Weltauffassung feststellen; die Selbstverständlichkeit im Umgang mit dem Imaginären geht zurück. Dafür werden nun Gefühle schon deutlicher benannt; das zeigt sich in diesem Gedicht alleine schon im Adjektivgebrauch („vergnügt“ und „traurig“). Wieder endet das Gedicht mit dem Zuhause, wenn auch nicht in der optimistisch getönten, selbstgewissen Art wie im ersten Gedicht.

Eine ganz andere poetische Ausdrucksweise finden wir im dritten Gedicht, verfaßt von einem 15jährigen Mädchen, Katja Dittrich (aus Conrady 1988, S.68).

*ich mache schritte in sand
kleine unbedeutende schritte
wasser kommt
und spült sie fort
doch ich will
daß sie bleiben
ich stampfe tiefere schritte
und wieder
spült das Wasser
sie fort
ich weine
und stampfe
und weine
und mir wird klar
daß all das Wasser
tränen derer sind
die kleine schritte stampfen
und merken
wie unbedeutend
sie sind*

Dieses Gedicht hat nicht mehr eine narrative Grundstruktur, es ist sehr viel reflexiver. Im Vordergrund stehen die Gedanken und Gefühle des Ich. An die Stelle der Selbstgewißheit ist der Ausdruck der jugendlichen Identitätskrise getreten, die keiner Lösung zugeführt wird. Das Behaustsein ist dem Alleinsein in der Weite der Natur gewichen, so wie wir das auch von vielen Gedichten der Erwachsenenliteratur her kennen. Bewußt wird hier mit symbolischen Bezügen gearbeitet.

4. Zusammenfassende Charakterisierung der Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind

Es dürfte deutlich geworden sein, daß kindliches Literaturverständnis nicht einfach defizitär, sondern anders ist als das der Erwachsenen. Das Kind hat die Fähigkeit, sich besonders intensiv auf die Welt des Imaginären einzulassen. Das zeigt sich auch im Spiel der Kinder: sie vermögen in einer Selbstvergessenheit Mutter und Kind, König und Königin usw. zu spielen,

die uns Erwachsenen abgeht. In dieser Fähigkeit der Imagination sind sie in der Tat den Dichtern verwandt, die fiktive Welten entwerfen.

Die imaginäre Vorstellungswelt der Kinder ist geschehensorientiert, d. h. sie entfaltet sich in Geschichten – das zeigt sich beim Spiel der Kinder ebenso wie in den von mir zitierten Rezeptionsdokumenten. Das Innere kommt im Äußeren zum Ausdruck und wird dabei in eine lineare Abfolge gebracht. Daß Innenwelten vielschichtig sind, daß es widersprüchliche Gefühle gibt, daß Verschiedenes gleichzeitig im Inneren präsent sein kann, ist Kindern noch wenig bewußt und erschließt sich ihnen erst allmählich im Verlauf des Heranwachsens. Das hat unmittelbare Bedeutung für das literarische Verstehen, weil die Darstellung psychischer Prozesse in ihrer Vielschichtigkeit eine Hauptfunktion literarischer Ausdrucksweise ist.

In besonderem Maße ist eine Entwicklung der Verstehensfähigkeit zu beobachten, wenn es um das Verstehen fremder psychischer Prozesse geht. Kinder sind in ihrem Verstehen noch stark egozentrisch, das heißt, sie beziehen das Gelesene auf sich selbst bzw. setzen sich an die Stelle einer literarischen Figur. Die Fähigkeit, fremde Perspektiven in ihrer Andersartigkeit nachzuvollziehen, entwickelt sich erst allmählich. Da erzählende Literatur uns immer wieder fremde Perspektiven und auch die Verflochtenheit von Sichtweisen vermittelt, kann man von einer engen Wechselbeziehung zwischen der Fähigkeit der sozialkognitiven Perspektivenübernahme (wie wir in der Psychologie sagen) und dem literarischen Verstehen ausgehen. Die Fähigkeit, sich auf fremde Sichtweisen einzulassen, ist eine Voraussetzung für literarisches Verstehen, und umgekehrt fördert das Lesen die Fähigkeit des Fremdverstehens (vgl. Spinner 1989a).

Die Vertrautheit des Kindes mit dem Imaginären heißt schließlich, daß es die Literatur noch nicht als uneigentliche Aussage auffaßt. Metaphorische, parabolische Ausdrucksweisen sind ihm fremd, bzw. es geht mit ihnen anders um als wir Erwachsenen. Darin liegt die Stärke und die Grenze seines Verstehens. Es verfällt weniger der Gefahr, über das anschaulich Gestaltete hinwegzulesen. Die Fähigkeit jedoch, vielfältige symbolische, parabolische Bezüge wahrzunehmen, die

Doppelbödigkeit ironischer Aussagen zu begreifen, Metaphern bewußt zu entschlüsseln, entwickelt sich erst schrittweise im Verlauf des Schulalters (Genaueres zum Forschungsstand vgl. Spinner 1993).

Diese Entwicklungslinien vom Kindes- zum Jugendalter sind nun noch zu ergänzen durch einen Blick auf das, was vor dem Alter geschieht, das hier in den Mittelpunkt gerückt worden ist. Meine Beispiele und damit meine Aussagen haben sich auf die Kindheit im Schulalter bezogen. Die Verstehensweisen, die sich dabei gezeigt haben, sind ihrerseits bereits Ergebnis einer vorangegangenen Entwicklung. Der Erwerb literarischer Kompetenz beginnt lange, bevor Kinder lesen lernen; schon Kleinkindern werden Geschichten erzählt und vorgelesen, sie hören Kassetten, sehen Fernsehsendungen. Wenn man die Verstehensentwicklung in dieser Lebensphase untersucht, dann zeigt sich, daß die Fähigkeit, Geschichten als lineare Abfolge von Handlungsgeschehen zu erfassen, ein erster wesentlicher Schritt darstellt. Man kann das am besten an der Art zeigen, wie Kleinkinder auf Bilderbücher reagieren. Sie zeigen mit dem Finger auf einzelne abgebildete Gegenstände und sagen „da“, „da“. Sie nehmen sozusagen noch punktuell wahr. Diese Phase wird überwunden, wenn die Kinder Geschichten als zeitlich ablaufendes Geschehen zu erfassen vermögen. Diese Fähigkeit wird nicht nur vermittelt, wenn das Kind Geschichten hört, sondern ebenso durch das alltägliche Erzählen von Erlebnissen. Auch da findet eine Art Literarisierung statt: Wenn ein Kind sich an etwas Erlebtes erinnert und das Erinnerte erzählt, dann löst es das Erlebte aus der unmittelbaren Situation, oder, wie man auch sagen könnte, es imaginiert eine Situation, die nicht mehr präsent ist. Die Alltagserzählung ist in diesem Sinne situationsabstrakt und enthält damit ein Charakteristikum, das in gesteigertem Maße dem literarischen Text zukommt.

Auch hier zeigt sich wieder, daß literarische Kompetenz eng mit Verstehensweisen im alltäglichen Lebensvollzug verflochten ist. Kinder, die Gelegenheit erhalten, von Erlebtem erzählen zu dürfen, erwerben schon damit erste Grundlagen literarischer Kompetenz, und umgekehrt fördert das Hören von Geschichten bei den Kindern die Fähigkeit, das eigene Erleben

rekapitulierend zu verarbeiten. Ebenso ist das kindliche Spiel als Einübung in imaginäres Handeln eine Vorschule des literarischen Verstehens, wie umgekehrt das Aufnehmen von Geschichten die Spielfähigkeit fördern kann.

Ich schließe mit einer allgemeinen pädagogischen Folgerung. Kinder brauchen unsere Unterstützung für die Entwicklung ihrer Verstehenskompetenz – nicht unbedingt unsere Belehrung, aber unsere Anregung, unser Gespräch, unsere verstärkende Ermunterung. Aber auch wir Erwachsene können immer wieder von den Kindern lernen, weil sie sich in einer Unbefangenheit, Intensität und Direktheit im imaginären Raum zu bewegen vermögen, die wir oft verloren oder vielleicht besser: in uns zurückgedrängt haben.